

Ohlhaver, Frank

"Warum darf die mit Laptop spielen und wir nicht?". Eine Fallanalyse zur beruflichen Initiation und Kooperation von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum

Pädagogische Korrespondenz (2014) 50, S. 67-85



Quellenangabe/ Reference:

Ohlhaver, Frank: "Warum darf die mit Laptop spielen und wir nicht?". Eine Fallanalyse zur beruflichen Initiation und Kooperation von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum - In: Pädagogische Korrespondenz (2014) 50, S. 67-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122866 - DOI: 10.25656/01:12286

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-122866>

<https://doi.org/10.25656/01:12286>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 50

HERBST 2014

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2014 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **IN MEMORIAM**
Michael Tischer
- 7 *Michael Tischer*
Prawda
- 12 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK**
Wilhelm Flitner
Schulzeitverkürzung und Studiendauer
- 19 *Ulrich Herrmann*
Das Gymnasium zwischen Bildung und Beschleunigung. Zur Aktualität von „Schulzeitverkürzung und Studiendauer“ von Wilhelm Flitner (1937)
- 30 **KÄLTESTUDIE**
Anne Kirschner
Hatties Transparenztraum: Freie Sicht auf das Lehren und Lernen
- 49 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andreas Gruschka
Wer gewinnt den *Deutschen Schulpreis*?
Vom Preisen, von Wettbewerben und der Selbsterhöhung
- 67 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Frank Ohlhaver
„Warum darf die mit Laptop spielen und wir nicht?“ – Eine Fallanalyse zur beruflichen Initiation und Kooperation von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum
- 86 **DIDAKTIKUM**
Marion Pollmanns
Vom Widerspruch des Unterrichtens und des Aneignens
- 101 **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE**
Marvin Baudisch/Frederic Hain
Interessiert euch! Versuch über ein Ethos der Lehramtsstudierenden

Frank Ohlhaver

„Warum darf die mit Laptop spielen und wir nicht?“

Eine Fallanalyse zur beruflichen Initiation und Kooperation von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum

I

Mit den Reformen der Lehrerbildung war seit Anfang des 21. Jahrhunderts die Umsetzung eines stärkeren Berufsfeldbezugs im Lehramtsstudium verbunden. Niederschlag fand dies u.a. in einer Ausweitung von Schulpraktika in den Studiengängen in Deutschland. Erste Erfahrungen in der praktischen schulpädagogischen Arbeit sollten dabei möglich werden und an der Hochschule erworbenes wissenschaftliches Wissen und Können einen ersten reflexiven Anwendungsbezug erhalten. Die Schulpraktika besitzen nach der eigenen Schulzeit, neben dem Hochschulstudium, mithin initiale berufssozialisatorische Bedeutung für angehende Lehrer und Lehrerinnen. Insofern ist es eine spannende und empirisch bislang kaum untersuchte Frage, wie das Praktikum der Studierenden sich gestaltet und welche Erfahrungen sie in der Kooperation mit den sie betreuenden Lehrpersonen und mit Schülern machen (vgl. Kunze/Stelmanszyk 2008; Kolbe/Combe 2008). Wellendorf unterscheidet bzgl. der Kooperation unter Lehrpersonen generell vertikale (hierarchische) und horizontale (gleichrangige/kollegiale) Formen (Wellendorf 1972, S. 99ff.). Wernet differenziert bei Untersuchungen der ReferendarInnenausbildung zwischen einer asymmetrischen Ausbildungsinteraktion und einer konformistischen Berufskultur sowie einer kollegial-vermittelten Kooperation und einer kollegial-diskursiven Berufskultur (Wernet 2009, S. 48f.).

In explorativer Absicht wird vor diesem Hintergrund im Folgenden eine Protokollsequenz untersucht, in der eine Lehrerin, eine Praktikantin und Schüler in einer Unterrichtsstunde interagieren. Bestimmend für die Auswahl war die Tatsache, dass hier die Praktikantin an der Disziplinierung der Schüler beteiligt wird – was nach langjähriger Erfahrung des Autors nicht selten vorkommt¹. Die Besonderheit macht aus, dass die Praktikantin den Unterricht

1 Bauer hält als ein wesentliches Ergebnis einer der wenigen Studien zur Lehrerverbaterung – der sog. Legters Studie (1999 – eine feldexperimentelle Fallstudie) – fest: „Über den Unterricht wird – wenn überhaupt – im Zusammenhang mit der Kontrolle von Schülerverhalten gesprochen.“ (Bauer 2008, S. 847)

im Rahmen eines forschungsorientierten Schulpraktikums qua Voice-Recorder dokumentiert und ergänzend auf einem Laptop mitschreibt – vermutlich um sich die Arbeit der Transkription später zu erleichtern. Aufzeichnung und Dokumentation dienen im vorliegenden Fall der Weiterentwicklung der Analyse-, Diagnose- und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten der Lehramtsstudierenden im nachbereitenden Universitätsseminar (vgl. Gruschka et al. 2004). Die Lehrperson und die Eltern der Schüler haben zur Aufzeichnung ihre schriftliche Zustimmung angesichts der verbindlichen Zusage der datenschutzrechtlich zwingenden und professionell selbstverständlichen Anonymisierung der Daten erteilt. Inwiefern die Tatsache der Unterrichtsdokumentation kausal ursächlich für den Interaktionsverlauf ist, wird im Anschluss an die Analyse des Falles zu diskutieren sein.

Als Analyseverfahren für die Datenanalyse wurde die Objektive Hermeneutik gewählt, um Tiefenstrukturen der Unterrichtsinteraktion zugänglich zu machen (vgl. Overmann 1979ff.; Wernet 2000ff.; Ohlhaber 1998, 2009, 2011).

II

Die ausgewählte Sequenz stammt aus dem Deutschunterricht einer 6. Klasse, der in der zweiten Stunde (8:40-9:25) zum Thema „Rechtschreibstrategien bei gleichklingenden Lauten“ an einer Integrierten Gesamtschule gehalten wurde. 22 Schüler, 12 Jungen und 10 Mädchen sind anwesend.²

Die erste Phase: Das Aufklärungs- und Autoritätsproblem

Die Schüler sind in einer Stillarbeit. Sie bekunden aber Schwierigkeiten einen Rechtschreibübungstext zu entziffern, der mittels Overhead-Projektor an die Wand geworfen wird. Die Lehrerin (Lw) entschließt sich daraufhin, Kopien anzufertigen. Sie entfernt sich für nur 49 Sekunden (offenbar befindet sich eine Kopiermöglichkeit in unmittelbarer Nähe). Danach wendet sie sich nicht der Klasse zu, z.B. in dem sie die Kopien austeilte, sondern der Praktikantin (Pw):

Frau Lw kommt zu Frau Pw}

Lw: >{flüstert} Hast du wirklich alles mitgeschrieben?
Und das geht so?<

{Lw lacht über die Aussagen auf dem Laptop von Pw}

Es werden Kontrollfragen an die Praktikantin gestellt. Das Flüstern und die Du-Anrede signalisieren vergemeinschaftete Vertraulichkeit und Schutz. Die Fragen verbalisieren je nach den konkreten Umständen sachlich motivierte Sorge oder anerkennendes Erstaunen bezüglich der Vollständigkeit der Mit-

² Die Daten sind anonymisiert. Aus Datenschutzgründen werden auch Schulort (Stadt/Land) und Jahr der Aufnahme nicht genannt. Sie stammen aus der jüngsten Vergangenheit.

schrift und der dazu angewandten Methode. Oder aber sie bringen spöttisch-kritischen Zweifel, ob der Sinnhaftigkeit und Adäquanz der Tätigkeit zum Ausdruck, solches vollständig auf diese Weise zu protokollieren. Beispielsweise könnte auch ein Autobesitzer einen helfenden Freund besorgt nach einem Radwechsel fragen: „Hast du wirklich alle Schrauben angezogen? Und das geht so?“ War die Sache besonders schwierig, kann so auch anerkennendes Erstaunen mitgeteilt werden. Wurde z.B. fragwürdiges Werkzeug verwendet, können die Fragen ebenfalls Ausdruck von spöttisch-kritischem Zweifel sein. In allen Fällen verbalisieren die Kontrollfragen darüber hinaus Sach-Unkundigkeit. Weiter ist auffällig, dass keine Antwort abgewartet wird und die Gefragte nicht antwortet. Vielmehr beendet ein Lachen über das Protokollierte diese Sequenz, wie der Kommentar der Verschrifterin und das weitere Protokoll zeigen.³ Im Falle der Lesart ‚anerkennendes Erstaunen‘ bezieht sich das Lachen rein auf die Sache: das Resultat ist gelungen und/oder lustig – kaum zu glauben. Im Falle der Lesarten ‚besorgter‘ oder ‚spöttisch-kritischer‘ Zweifel ist das Lachen Zeichen für Unsicherheit oder Spott.

In welchem Kontext findet nun die Situation statt? Bei der Angesprochenen handelt es sich um eine Praktikantin, die mit wissenschaftlichem Auftrag den Unterricht protokolliert – ein Blick auf den Bildschirm reicht nicht, um beurteilen zu können, ob „wirklich alles“ mitgeschrieben wurde; die Fragestellerin dagegen ist die unterrichtende Lehrerin, deren Unterricht zusätzlich per Voice-Recorder aufgezeichnet wird. Wird dieses Setting zur Analyse herangezogen, dann ist Folgendes festzuhalten:

Neben dem Unterricht wird ein zweites Kommunikationsfeld aufgemacht, was zur Folge hat, dass diejenigen Schüler, die das kopierte Arbeitsblatt benötigen, nicht weiterarbeiten können. Die Aktivität der Praktikantin besitzt also große Bedeutung. Aber es entsteht keine sach- oder beziehungsbezogene Kommunikation, denn die Angesprochene antwortet nicht, sondern bleibt in der Rolle einer nicht-teilnehmenden Beobachterin. Es handelt sich dabei um eine spezifische Auslegung der Beobachterrolle, die in sich adäquat ist. Die Lehrerin akzeptiert allerdings diese Rolle allein schon durch die Abkehr vom Unterricht und durch ihre Fragen nicht, insistiert aber andererseits auch nicht auf eine Antwort.

3 Interessant ist dabei auch die von der Praktikantin gewählte Kennzeichnung des Notierten als „Aussagen“. Es wird damit als ein polizeiliches Ermittlungshandeln oder juristisches Handeln begriffen.

Ein wirkliches Sachinteresse ist also für die Lehrperson nicht handlungsleitend. Unsicherheit bzw. Unverständnis, Kontrolle, Anerkennung, Sorge und/oder spöttisch-kritischer Zweifel werden für sich zum Ausdruck gebracht.

In der sparsamsten Lesart ist zu konstatieren, dass das Verhältnis der Lehrerin zur Praktikantin und ihrem Tun von Ambiguität geprägt ist. Anerkennung und Erstaunen, Sorge für das Gelingen der Sache und solche vor der objektivierenden Qualität der Sache (denn auch das Lehrerhandeln wird dokumentiert), spöttisch-kritischer Zweifel an der Sinnhaftigkeit und Methode des Tuns – all diese Aspekte sind im ambigen Handeln anzutreffen. Dabei adressiert die Lehrerin die Praktikantin entweder (1) analog zu einer arbeitenden Schülerin oder (2) sie vergemeinschaftet sich mit ihr wie befreundete Kolleginnen, die sich über alles austauschen können (siehe Du-Anrede und Flüsterton). Im ersten Fall ist die Anrede problematisch, weil die Studierende keine unmündige Schülerin, sondern mündige Studierende ist, im zweiten Fall ist sie verwunderlich, weil sich beide erst kurz kennen.⁴

Nach dem Lachen der Lehrerin tritt ein Schüler in das von der Lehrerin eröffnete Kommunikationsfeld ein.

SmH: Warum darf die mit Laptop spielen und wir nicht?

Der Schüler fragt hier nach dem Grund für die ausbleibende Gleichbehandlung und fordert damit gerechte Behandlung ein und dies klassenöffentlich. In dieser Form könnte ein Kind seine Mutter auf dem Spielplatz fragen, warum ein gleichaltriges Kind mit Kuchenformen im Sand spielen darf und es selbst und seine Geschwister nicht. Denkbare Kontexte zeigen, dass diese Frage sinnvoll nur gestellt werden kann, wenn z.B. biologische Kriterien wie Alter oder soziale Kriterien wie Status gleich sind, Ungleichbehandlung also nicht selbstverständlich ist. Wenn ein in Frankreich sesshafter französischer Staatsbürger bezüglich eines deutschen Staatsbürgers fragen würde: „Warum hat der einen deutschen Pass und wir nicht?“, dann wäre das unter Normalitätsgesichtspunkten eine unsinnige, respektive naive Frage.

Zieht man nun die Rahmendaten hinzu, nämlich dass die ungleich Behandelte Praktikantin und über 20 Jahre alt ist sowie dass die Schüler über die Unterrichtsdokumentation informiert sind, so ist Folgendes festzuhalten: Erstens thematisiert der Schüler der sechsten Klasse die Praktikantin als eine Gleichgestellte und am Unterricht Teilnehmende, obwohl an sich eine klare Rollen- und Altersdifferenz besteht. Zweitens gilt für ihn die Angesprochene in gleicher Weise wie die Schüler der Verfügungsmacht der Lehrerin unterworfen, d.h. sie ist von deren Erlauben und Verbieten abhängig („*Warum darf die*“). Sie ist demzufolge für den Schüler unmündig. Drittens wird ihre Tätigkeit als Spielen, also als eine zweckfreie, freudvolle Tätigkeit nach eigenen Regeln bezeichnet. Faktisch arbeitet die Praktikantin mithilfe des

4 An vielen Schulen wird den Praktikanten von den Lehrpersonen das „Du“ angeboten. Man kann dies als einen Akt der kollegialen Vergemeinschaftung lesen, wobei die Frage nach dem Verhältnis von Anspruch und Wirklichkeit gestellt ist.

Computers. Viertens schließlich wird sie noch über die Anrede mit „die“ diskreditiert. Im Deutschen wird eine solche Anrede abwertend verwendet und zeigt Distanz an.⁵ Die Schülerfrage greift dabei Adressierungen auf, die durch das vorherige Lehrerhandeln nahegelegt sind. Wie der Schüler wird die Praktikantin mit „Du“ angesprochen und durch die Art ihrer Fragen demonstriert die Lehrerin, dass die Praktikantin – wie eine Schülerin – ihrer Kontrolle unterliegt. Beides kann so verstanden werden, als wäre die Praktikantin mit den Schülern „gleichgestellt“. Die Fragen der Lehrerin lassen weiter die Lesart zu, dass sie der Tätigkeit der Praktikantin mit Erstaunen und Zweifel hinsichtlich Sinnhaftigkeit und Adäquanz begegnet und somit die Adressierung der Praktikantin mit „die“ nahelegt. Schließlich lässt das Lachen „über die Aussagen auf dem Laptop“ vermuten, dass hier etwas Lustiges, Freudvolles passierte, dass also gespielt würde. Auszuschließen ist dabei, dass der Sprecher über Rolle, Status und Tätigkeit der Praktikantin gänzlich uninformiert ist. Diese ist zum Zeitpunkt des Unterrichts bereits ca. drei Wochen an der Schule, eine Altersdifferenz ist klar erkennbar, im Unterricht hat sie keine Schülerrolle inne, und die Schüler sind über die Unterrichtsdokumentation zumindest insofern informiert, als sie Briefe an ihre Eltern überbringen mussten, in denen diese unter Zusicherung des Datenschutzes gebeten wurden, der Aufzeichnung zuzustimmen.

Die Schülerfrage ist mithin subtil, naiv (halbwissend) und provokativ-übergriffig zugleich, da Alter, Status, Würde und Tätigkeit der Praktikantin negiert und diskreditiert werden. Die Schülerfrage macht die Praktikantin zum Opfer. Man kann daher den Schüler sanktionieren, die Frage übergehen und/oder über die wahre Rolle und Tätigkeit der Praktikantin aufklären. Faktisch lässt die Lehrerin den Schüler in die Kommunikation neben dem Unterricht eintreten und ist offenbar provoziert und verärgert.

Lw: Bitte was?

SmU: Wieso darf die mit Laptop spielen?

Lw: Was heißt: Wieso darf die mit Laptop spielen, was ist denn das für eine Frage?
Frau Pw sitzt hier und dann, was ist denn das?

SmU: Spaß

Lw: Ja so spaßig ist das aber nicht.

SmH: lacht

Die Schüler werden recht milde durch Zurechtweisung und Markierung ihrer Beiträge als Ungehörigkeiten sanktioniert. Eine wirkliche Klarstellung bzw. Aufklärung erfolgt nicht. Ebenso bleibt eine härtere Sanktionierung aus. Dies reproduziert die Ambivalenz in der Haltung gegenüber der Praktikantin. Durch die Benennung der Praktikantin als „Frau Pw“ wird lediglich ein Sta-

5 Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass der Schüler bei der Erwähnung des Laptops den Artikel weglässt („mit Laptop spielen“) und rein sprachlich der Computer zum Spielkameraden personalisiert ist (mit Karl spielen). Diese personalisierende Aneignung der Technik als Spielkamerad seitens eines ca. 12-Jährigen ist häufig, aber erklärungsbedürftig. Dem wird hier aber nicht weiter nachgegangen, da das Verhältnis Lehrer-Praktikant-Schüler im Zentrum der Analyse steht.

tusunterschied deutlich gemacht. Obwohl das Lehrerhandeln die erste Schülerfrage als Regelverstoß gekennzeichnet hat, wiederholt sie ein weiterer Schüler und somit ist weiterhin von einem Autoritätsproblem der Lehrerin wie der Praktikantin auszugehen. Indem SmU auf Nachfrage der Lehrerin die Schülerfragen als „Spaß“ klassifiziert, wird implizit zugleich deutlich, dass zumindest ein Halbwissen über die Tätigkeit und Rolle der Praktikantin existiert. Der provokative Charakter der Frage wird zugegeben und zugleich heruntergespielt: Es ist nicht ernst zu nehmen, es war nur Spaß. Das heißt aber auch, dass man sich traut, die Praktikantin und die Lehrerin sozusagen „auf den Arm zu nehmen“ und dies zuzugeben, was einer weiteren Provokation gleichkommt. Erklärungen und Entschuldigungen bleiben aus. Es dokumentiert sich hier wiederum das Autoritätsproblem. Das die Sequenz abschließende Lachen von SmH kann motiviert sein in der Freude über eine erfolgreiche Provokation. Ebenso ist möglich, dass aus Schadenfreude über die Zurechtweisung von SmU gelacht wird. In jedem Fall liegt wieder ein Handeln vor, das sanktioniert werden könnte. Die Zurechtweisungen der Lehrerin führen nicht zu angemessenem Agieren. Die Praktikantin in ihrem Tun ist für die Schüler – im Anschluss an die ambivalenten Fragen der Lehrerin – Mittel für erfolgreiche Provokationen geworden.

Anstatt die Option der Aufklärung und ggf. der Sanktionierung zu realisieren steigt die Lehrerin im Anschluss sarkastisch in das spaßige Spiel der Schüler ein.

Lw: Ihr dürft auch mal mit dem Laptop spielen, wenn ihr erst mal Lehramtsstudenten seid!

Der Sprechakt markiert die Schülerfragen, wohl um die Sache abzuschließen, als Blödsinn. Aber wie er das tut, ist indikativ:

Aufgegriffen wird ein stereotyper, finaler Trost von Erwachsenen gegenüber Kindern, wenn diese z.B. aus Statusgründen ungleich behandelt werden bzw. sich (zu Unrecht) ungleichbehandelt fühlen à la „Du darfst auch mal allein ins Kino, wenn du erst mal 16 bist!“. Die Lehrerin affirmiert dabei provokative Einschätzungen der Praktikantin und ihrer Tätigkeit durch die Schüler. Die Äußerung ist zugleich gegenüber den Schülern spöttisch bzw. sarkastisch-herablassend und ebenso implizit gegenüber der Praktikantin. Gegenüber den Schülern wird deren provokative Einschätzung der Tätigkeit bestätigt (sie spielt) und ihnen wird eine Zukunftsperspektive eröffnet, die keine ernstzunehmende ist. Gegenüber der Praktikantin ist sie es, da die Schülerunterstellung „sie spielt“ implizit bestätigt wird und darüber hinaus kontrafaktisch zum Privileg von Lehramtsstudierenden erklärt wird. Es reproduziert sich die ambivalente Haltung gegenüber der Praktikantin und ihrer Tätigkeit abermals. Auch wiederholt sich im „*ihr dürft auch mal*“ die Suggestion, sie unterliege wie die Schüler ihrer erzieherischen Verfügungsmacht.⁶ Die Relation Lehrerin-

6 „Dürfen“ ist ein gebräuchlicher Terminus in der erzieherischen Interaktion mit Unmündigen und entspricht dem Erlauben. „Erlauben“ können in der Regel Eltern und andere Erziehungsberechtigte.

Praktikantin ist den Sprechakten der Lehrerin zwar nicht strukturhomolog zum Lehrer-Schüler-Verhältnis konzipiert, denn die Praktikantin wird als „Frau Pw“ bzw. „Lehramtsstudierende“ angesprochen, aber eben analog.⁷ Sie wird hier – wie die Schüler – zum potentiellen Opfer durch Provokation. Zusammengekommen schließt der Sprechakt auf der einen Seite die Interaktionssequenz ab, da nun ein Grund für die Ungleichbehandlung der Schüler im Vergleich zur Praktikantin geliefert wird, auf der anderen Seite schließt er aber gerade nicht ab, weil er nicht aufklärt und seinerseits spöttisch und provokativ ist. Autoritätsprobleme werden so vermutlich nicht gelöst.

Entsprechend antwortet ein Schüler:

SmU: Jaa!

SmU ist weder informiert noch diszipliniert. Es wird begeisterte Zustimmung ausgedrückt, die – im Kontext gesehen – ihrerseits provokativ sagt, dass man im zweiten Kommunikationsfeld neben dem Unterricht bleibt und dort Trotz und Ironie demonstriert. Denn das Gegenteil ist der Fall. Sechstklässler wollen in der Regel nicht erst mit dem Laptop spielen, wenn sie „erst mal Lehramtsstudenten“ sind.

Die zweite Phase: Aufklärung und Disziplinierung

Es ereignet sich nun eine interessante Wendung im Interaktionsverlauf, die die folgende, direkt an die Praktikantin gerichtete Frage einer Schülerin einleitet:

SwD: Spielen Sie?

Es bestätigt sich, dass bezüglich der Tätigkeit der Praktikantin Halbwissen und Klärungsbedarf auf Schülerseite besteht. Im Kontext gesehen wird der nun Status angemessen mit „Sie“ adressierten Praktikantin von Schüler-, nicht von Lehrerseite die Chance eröffnet, ihre eigentliche Rolle, nämlich die Protokollierung von Unterricht zu Zwecken der wissenschaftlichen Lehrerausbildung, sachlich adäquat darzulegen.

{Geräusche und Gespräche in der Klasse werden lauter}

Das Kommunikationsfeld um die Praktikantin zieht nun offenbar weitere Schüler an, während andere Aktivitäten jenseits der Rechtschreibübung verfolgen.

Es antwortet bemerkenswerterweise nun die Lehrerin und nicht die Praktikantin als Angesprochene. Scheinbar wird der Praktikantin so zu Hilfe gekommen, faktisch aber wird diese entmündigt und eigene Gesprächsautorität demonstriert. Es wird ferner eine neue, nicht minder falsche Rollenzuschreibung vorgenommen:

Lw Die tippt alles mit, was ihr so erzählt. Das sieht gut aus!

7 Anzumerken ist, dass die Lehrerin den Laptop nicht wie einen Spielkamerad begreift.

Als alternative Antwort wäre denkbar: „Nein, Sie protokolliert den Unterricht für ihre Ausbildung“. Gegenüber einer solchen sachlich adäquaten Antwort fällt zunächst auf, dass die Praktikantin nun affirmativ ebenfalls mit dem abwertenden „*die*“ bezeichnet wird, also so, wie es zuvor SmH und SmU taten. Weiter wird die Tätigkeit des Protokollierens von Unterricht auf die Protokollierung von Schüleräußerungen reduziert. Die Lehrerin lässt aus, dass auch ihre Beiträge zum Unterricht dokumentiert werden. Der Sprechakt ist in dieser Hinsicht eine Verdrängung. Dies ist bereits eine Reproduktion, denn schon die obige Frage „*Pw sitzt hier und dann, was ist denn das?*“ klammert die wesentliche Aktivität der Praktikantin aus. Darüber hinaus werden alle Schülerbeiträge als entlarvende klassifiziert mit: „*alles, was ihr so erzählt*“. Das wäre nicht der Fall, wenn die Lehrerin bspw. gesagt hätte: „*was ihr sagt*“ oder „*was ihr zum Thema sagt*“. Im Schulunterricht, in dem es in der Regel um die Klärung von Sachfragen geht, bedeutet die Klassifikation der Beiträge mit „*was ihr so erzählt*“ durch das eingeschobene „*so*“ die Infragestellung von Glaubwürdigkeit und Bedeutsamkeit des Gesagten im Hinblick auf Sachklärung. Die Formulierung kann z.B. auch von einem Abteilungsleiter bei einer Konferenz gegenüber einem Mitarbeiter, dessen Beiträge unglaublich und nicht sachdienlich erscheinen, gebraucht werden, im Sinne eines „*Was Sie so erzählen ...*“. Die Mitteilung, dass dies „*alles*“ mitgeschrieben wird, also auf Dauer allgemein reflexiv verfügbar gemacht wird, enthält für die gesamte Schulklass (!) damit die Bedrohlichkeit einer möglichen Entlarvung und Diskreditierung vor Dritten. Damit ist der Sprechakt disziplinierend. Die Lehrerin verbleibt dabei auf der Ebene des Ironisch-Sarkastischen. Die Sprechakte führen die Fragestellerin SwD und alle übrigen Schüler an der Nase herum. Offenbar versucht die Lehrerin, die existierende Autoritätsproblematik und die eigene Ambivalenz in den Griff zu bekommen.

Mit dem Sprechakt ändert sich auch die Rollenzuschreibung bezüglich der Praktikantin: Von der spielenden Lehramtsstudierenden wird sie zur Gehilfin bei der Disziplinierung der Schüler – zu einer Art erfolgreich agierendem Büttel der Lehrerin. Nun scheint sich herauszustellen, dass die bereits ausgeschlossene Lesart, die Lehrerfragen zu Beginn der Sequenz („*Hast Du wirklich alles mitgeschrieben...*“) bedeuteten anerkennendes Erstaunen, nun doch zutrifft. Da aber faktisch jetzt eine Umdeutung der eigentlichen Tätigkeit der Praktikantin zu Hilfsdiensten vorliegt, bleibt diese Lesart falsch. Die Tätigkeit wird erst hier, durch ihre Funktionalisierung für Disziplinierungszwecke, für die Lehrerin zu einer anerkennenswerten Tätigkeit. Sie verliert für die Lehrerin ihre Fragwürdigkeit und Bedrohlichkeit – es findet also eine Rationalisierung statt.

Ein anderer, bisher nicht aufgetretener Schüler kommentiert dies nun folgendermaßen:

Sm?: Oh Mann – Oh Mann!

Im deutschen Sprachgebrauch heißt das jugendsprachliche „*Oh Mann – Oh Mann*“ so viel wie, „das ist voll daneben“. Der Sprechakt ist eine Missbilli-

gung, die im Zusammenhang verständlich ist und zeigt, dass der Sprecher zumindest eine Ahnung vom tatsächlichen Zweck der Tätigkeit der Praktikantin hat. Zugleich wird der Status und die Autorität der Lehrerin verletzt, da sie übergriffig wie eine Gleichgestellte kritisiert wird. Dies wäre nicht der Fall, wenn etwa gesagt worden wäre: „Entschuldigen Sie bitte, das kann ich nicht nachvollziehen.“ Das Lehrerhandeln löst also das Autoritätsproblem nicht.

Es kann nun seitens der Lehrerin eine Zurechtweisung, eine Disziplinierung, ein Übergehen oder ein Diskurs über die Bedeutung der Kritik folgen. Aber die Lehrerin reagiert anders:

Lw: Psst!

Damit weist sie zum wiederholten Mal nur zurecht. Dies zielt aber nicht auf die Übergriffigkeit und/oder die Missbilligung, sondern allein auf den Umstand, dass überhaupt etwas gesagt wurde. Der Schüler wird wie ein Kind zur Ruhe ermahnt.

SmH: Wenn Sie irgendwas über mich schreiben, dann sag ich-

Der schon zuvor naiv, übergriffig und provokativ agierende SmH („Warum darf die...“) spricht nun seinerseits direkt die Praktikantin an. Die Formulierung hat den Charakter einer abgebrochenen, stereotypen Drohung von Kindern in Sorge, à la „Wenn du das machst, dann sag ich das meinem Vater“. Die von der Lehrerin erzeugte Drohung der Entlarvung wird mit einer Gegendrohung beantwortet. Der Schüler tritt aus der Klasse („was ihr so erzählt“) als Person heraus und reklamiert besondere Behandlung. Dabei interpretiert er das von der Lehrerin Gesagte. Demnach wird aus der Sicht des Schülers nicht mitgeschrieben, „was er und die anderen alles so sagen“, sondern der Praktikantin wird die Rolle einer Diagnostizierenden, Beurteilenden oder Kommentierenden zugeschrieben („wenn Sie irgendwas über mich schreiben“). Deutlich wird wiederum die Existenz eines Halbwissens über die Tätigkeit der Praktikantin: Vermutlich hat SmH mitbekommen, dass das Material an der Universität interpretiert wird – was ein „Schreiben über ihn“ beinhalten kann. Weiterhin fragt sich, warum dies verhindert werden soll. Mögliche Gründe können in der Sorge vor Entlarvung und Diskreditierung und zugleich in der Sorge oder Angst vor einem Verstoß gegen den Schutz personenbezogener Daten⁸, welcher beim Einholen der Genehmigung der Unterrichtsdokumentation den Schülern, ihren Eltern (und der Lehrperson) zugesagt wurde⁹, gesehen werden. Nach der Äußerung von SmH böte sich für die Praktikantin wiederum an, ihre Rolle und Tätigkeit zu klären, also aktiv zu werden.

8 Nach Kontextinformationen wurde SmH wegen Verhaltensauffälligkeiten bereits kurze Zeit zuvor von der Schule verwiesen.

9 Im Anschreiben der Zustimmungserklärung an die Eltern heißt es: „Wir sind aus forschungsethischen Gründen verpflichtet, sämtliche Namen zu anonymisieren, über die Kinder werden keine Informationen erhoben.“

Lw: Ja? Dann sagst du was? Dann zeigst du sie an?

Die Lehrerin entmündigt wiederum die Praktikantin, insofern sie abermals an ihrer Stelle antwortet. Sie unterbricht den Schüler und fordert ihn zugleich als faktisch überlegene Lehrperson heraus, was einer weiteren Bedrohung gleich kommt („Ja? Dann sagst du was?“). Sarkastisch wird SmH angeboten, eines der schärfsten Disziplinierungsmittel überhaupt gegen die Praktikantin einzusetzen: die Anzeige. Im gegebenen Rahmen erscheint dieses Handlungsangebot überzogen und anmaßend, da über SmH zu schreiben „für sich“ noch keinen Straftatbestand darstellt. Die Schüler und Eltern hatten der Unterrichtsaufzeichnung zugestimmt. Daneben ist anzunehmen, dass bei Verletzung des Datenschutzes die Information des Rektors oder der Eltern gravierende Folgen hätte. Schließlich ist festzuhalten, dass SmH als ca. 12-Jähriger noch nicht allein erfolgreich Anzeige erstatten kann, sondern eine aus Sicht der aufnehmenden Behörde vertrauenswürdige, volljährige Person (Erziehungsberechtigte, Vertreter des Jugendamtes etc.) müsste unterstützend tätig sein oder werden. Insofern werden SmH durch die Lehrerin zugleich seine eingeschränkten Möglichkeiten aufgezeigt; ob er dies realisiert, ist eine andere Frage.

Aber für die Praktikantin wird die Situation nun noch bedrohlicher, da der Rechtsweg zu ihrer Disziplinierung ins Spiel gebracht ist. SmH kann nun schweigen oder die Lehreräußerung als Frage annehmen und beantworten. Hier kann er der Lehrerin widersprechen, z.B.: „Nein, ich sag’s meinem Vater“, was im gegebenen Rahmen seiner Möglichkeiten adäquat wäre; oder er stimmt ihr zu im Sinne von „Ja, genau“. Damit gäbe er sich – egal, ob es ironisch gemeint ist oder nicht – den Anschein, überzogen und anmaßend zu agieren. Interessant ist, dass diese Zuschreibung zu seinem ersten übergreifigen Beitrag („Warum darf die“) passt. Durch das Lehrerhandeln wird die Option eröffnet, diese Rolle weiter auszufüllen. Dies geschieht.

SmH antwortet mit: „Jaa!“

Die Lehrerin ergreift nun wieder das Wort:

Lw: Auch gleich mal notieren!

Die vorausgehende Frage („Dann zeigst du sie an?“) wird zur Falle, in die SmH getreten ist. Seine Zustimmung zu ihrem Vorschlag gehört in die Sammlung entlarvenden Materials. Diese Zuschreibung ist möglich, weil die Praktikantin bedroht wird und solches Agieren zugleich als anmaßend und überzogen gewertet werden kann, sowie – angesichts der Voraussetzungen zur erfolgreichen Erstattung einer Anzeige – als naiv. SmH ist vorgeführt.

Ferner reproduziert sich die Rolle der Praktikantin als der Verfügungsmacht der Lehrerin unterworfenen Gehilfin in der Sammlung belastenden Materials zum zweiten Mal.

SmH: Neeiinn! Aber ich hab den Zettel unterschrieben. Sie darf nichts über mich schreiben. (..)

Der langgezogene Ausruf „Neeiin!“ ist ein vehementer und damit auf Verzweiflung verweisender Einspruch, dem eine Begründung folgt, in der sich SmH direkt auf die von den Erziehungsberechtigten zu unterschreibende Einverständniserklärung zur Protokollierung des Unterrichts bezieht, in der Datenschutz, d.h. Anonymisierung garantiert wird. Damit ist nun klar, dass das „über mich schreiben“ als „namentlich über mich schreiben“ zu verstehen ist. Sein Einwand ist in der Sache legitim, denn die Praktikantin darf tatsächlich nichts namentlich über ihn schreiben. Die Begründung macht deutlich, dass SmH zumindest in dieser Hinsicht über die Tätigkeit der Praktikantin informiert ist. Zugleich verbleibt er in der ihm nun von der Lehrerin angebotenen Rolle des überzogen und anmaßend Agierenden. Unterzeichnen konnten die Erziehungsberechtigten. Egal, ob er die Unterschrift geleistet und damit gefälscht hat oder ob doch seine Erziehungsberechtigten unterschrieben haben, SmH gibt sich hier als rechtsmündig Erwachsener. Objektiv diskreditiert er sich allerdings selbst. Es dokumentiert sich eine Rollenunsicherheit, die nicht untypisch für 12- bis 13-Jahre alte Heranwachsende ist. Bemerkenswert ist nur, dass das Lehrerhandeln dem Schüler erst die Möglichkeit solcher Rollenunsicherheit eröffnete.

Erstaunlicherweise reagiert nun die Praktikantin:

Pw: Das stimmt nicht!

Zum ersten Mal verlässt sie die Rolle der nicht-teilnehmenden Beobachterin. Offenbar wird ihr die Sache nun zu brisant, denn sie wird implizit des Verstoßes gegen den Datenschutz und des Vertragsbruches bezichtigt und mit einer Anzeige bedroht – all dies in Folge des Lehrerhandelns. Verblüffend ist, dass die Entgegnung den letzten Sprechakt des Schülers als Falschaussage kennzeichnet, aber faktisch selbst eine Falschaussage ist. Der Einwand des Schülers trifft im Prinzip zu. Die Praktikantin darf nichts namentlich über ihn schreiben. Die Praktikantin fügt sich selbst in die Rolle der vermeintlich legal handelnden Gehilfin der Lehrerin. Möglicherweise beruht das Ganze auf einem Missverstehen des Schülers oder auf mangelnder Kenntnis der eigenen Rolle, aber dies ändert nichts an diesem Sachverhalt auf Protokollebene. Die Lehrerin hat mithin ein Machtspiel gewonnen. Der Schüler reproduziert die Rolle des vermeintlich Erwachsenen und macht sich dadurch selbst lächerlich. Die Praktikantin ist selbst in der Rolle der Gehilfin angekommen (vgl. hierzu Fußnote 3).

Lw: Sie schreibt einfach nur das auf, was du so sagst! Das langt schon!

Die Lehrerin funktionalisiert die Protokollierung des Unterrichts weiterhin zu Disziplinierungszwecken, weist aber zurück, es würde „über ihn geschrieben“. Die Sorge, namentlich erwähnt zu werden, ist damit allerdings nicht beseitigt. Die Praktikantin wird zugleich abermals entmündigt, da die Lehrerin ein völlig anderes Argument gegen die Einwände von SmH vorbringt als diese. Als unmündige Gehilfin der Lehrerin avanciert sie aber jetzt zur nicht mehr mit „die“ diskreditierten, sondern mit „sie“ angesprochenen Person. Die Rationalisierung wirkt.

SmH: Wenn die mein Namen da aufschreibt und ich sehe das in der Zeitung?

SmH gibt sich nicht geschlagen und agiert wiederum naiv-provokativ. Er verbleibt, dem Angebot der Lehrerin folgend, in der Rolle des anmaßend und überzogen Agierenden, als würde er als Sechstklässler die Zeitung lesen, und sein Fall in die Zeitung kommen und dieser überhaupt von medialem Interesse sei. Er wiederholt auf diese Weise sein im Prinzip sachlich legitimes Datenschutzargument. Zugleich ist gesagt, dass er sich nicht irreführen lässt, und die Klarstellung der Lehrerin an der Sache vorbeigeht. Dabei wird die Praktikantin wieder entwertend mit „die“ adressiert und die Lehrerin ausgespart.

Die folgende Aussage der Lehrerin macht aber auch diesen Einwand und diese Provokation gegenstandslos und wieder erfolgt keine Aufklärung über die tatsächlichen Sachverhalte.

Lw: Nö! Wir werden das deinem Papa zeigen!

Es wird vorgegeben, das Protokoll verbleibe legitim im Kreis des (vertraulichen) Austausches zwischen Schule und Elternhaus. Dennoch soll es zur Entlarvung des Schülers dienen. Das Lehrerhandeln befindet sich nun auf der Ebene des Handelns von SmH – „Wenn sie irgendwas über mich schreiben, dann sag ich -“ – und weitere Autoritäten werden zur Disziplinierung bemüht. Es reproduziert sich das Autoritätsproblem der Lehrerin. Mit dem „Wir“ vergemeinschaftet sie sich mit der Praktikantin. Die Rationalisierung zeitigt weiter Wirkung. SmH wird dabei adressiert wie ein kleines Kind, mit dem in Kindersprache über den Vater gesprochen werden muss. Die Lehrerin provoziert und unterstützt so weiterhin Rollenunsicherheit bzw. Rollendiffusion bei einem Noch-nicht-Erwachsenen, der qua Pubertät rollenunsicher ist, aber im Normalfall kein kleines Kind mehr sein will: Hier wird somit das Gegenteil von einer Erziehung zur Mündigkeit praktiziert.

Mit dem Sprechakt der Lehrerin könnte entweder die Interaktion beendet und das Kommunikationsfeld abgeschlossen werden, oder aber der Diskurs um die Rolle der Praktikantin weitergehen. Letzteres findet statt:

SmU: Das zeigen die bei Studenten und lachen uns aus!

{Sm? lacht}

SmU widerspricht der Lehrerin und bringt einen anderen Verwendungskontext für das Protokoll ins Spiel. Dabei wird die Deutung der Lehrerin von dessen vermeintlich diskreditierendem Charakter ebenfalls übernommen und insofern die Disziplinierung der Lehrerin unterstützt. Allerdings wird die Behauptung der Lehrerin zurückgewiesen, das Protokoll diene der Entlarvung von SmH vor seinem Vater. Damit wird SmH entlastet. Und auch dieser Sprechakt offenbart ein Halbwissen um die Sache. SmU weiß offenbar, dass das Protokoll für Studierende angefertigt wird. Hier ist es aber nicht Gegenstand, sich über Schwächen der Schüler zu amüsieren, sondern anonymisiertes Material für die Ausbildung. Bemerkenswert ist an der Aussage ferner,

dass nun sowohl Praktikantin als auch Lehrerin als „die“ adressiert und damit distanziert und entwertet werden. Es wäre eine Sanktionierung möglich, die aber wieder ausbleibt. Das anschließende Lachen eines Schülers kann sich nur auf den provokativen Gehalt der Aussage von SmU beziehen. Denn – ernst genommen – ist das thematisierte Szenario für Schüler nicht lustig. Abermals wäre eine Klarstellung des faktischen Verwendungszwecks der Mitschrift durch Lehrerin oder Praktikantin möglich. Dies passiert aber nicht, sondern die Lehrerin schließt das Kommunikationsfeld.

Lw: Pssst! So macht mal euren Kram! So wer braucht es jetzt noch mal? [das Arbeitsblatt, F.O.]

Die Schüler werden wieder im kinder-erzieherischen Umgangston zum Schweigen und zur Fortsetzung ihrer schulischen Arbeit aufgerufen – und das mit Erfolg. Denn dies ist das Ende der Sequenz, gleichsam der Schlusspfeiff. Eine Fortsetzung der Auseinandersetzung mit der Praktikantin und ihrer Tätigkeit findet im Unterricht nicht mehr statt. Entsprechend wird auch die obige Behauptung von SmU affirmiert. Ihr ist nichts hinzuzufügen. Was minimal bleibt, sind die Zuschreibungen, das (nicht anonymisierte) Protokoll diene der Diskreditierung und/oder Belustigung und die Praktikantin habe die Rolle einer unmündigen Gehilfin der Lehrerin in der Disziplinierung der Schüler. Signifikant ist ferner, dass auch die Stillarbeit der Schüler entwertet wird – in Reproduktion der obigen Entwertung der Schülerbeiträge („was ihr so erzählt.“): – „macht mal euren Kram“. Zugleich bleibt durch das Nicht-Eingehen auf den Schüler die Bedrohlichkeit des Protokolls für SmH und auch für die Sprecherin selbst bestehen. Somit bestätigt sich durch den Verzicht auf eine Antwort die These, dass die ganze Sequenz neben der Disziplinierung auch eine Rationalisierung von Zweifel und Sorge bzw. der Ambivalenz seitens der Lehrerin bezüglich der Protokollierung von Unterricht darstellt.

III

Zusammengefasst konstituiert sich in der Sequenz gleichsam ein Machtspiel einer Lehrerin mit Schülern, in dem die Praktikantin sozusagen der Spielball – und insofern Opfer – ist. Zunächst wird sie von Schülern wie eine Gleichgestellte behandelt, dann wird sie – entgegen ihrer eigentlichen Position – zur unmündigen, kontrollierten Helferin der Lehrerin bei der sachwidrig-sarkastischen Disziplinierung der Schüler im Allgemeinen und eines Schülers im Besonderen.

Bemerkenswert am Fall ist erstens, dass auf Schülerseite im Hinblick auf die dokumentierende Tätigkeit und Aufgabe der Praktikantin zu professionellen Ausbildungszwecken Halbwissen existiert. Vermutet werden kann, dass es sich auf Lehrerseite entsprechend verhält. Dafür sprechen sowohl die Unsicherheit bzw. ambivalente Haltung der Lehrerin gegenüber der Praktikantin und ihrem Tun in der ersten Teilsequenz als auch die rationalisierende Um-

deutung der Tätigkeit in der zweiten Teilsequenz. Möglicherweise existiert selbst auf Seiten der Praktikantin ebenfalls nur ein Halbwissen. Dafür spricht, dass sie sich in die angesonnene Büttelrolle fügt. All dies ist erstaunlich, da eine umfassende Einführung in Sinn und Bedeutung der Unterrichtsdokumentation seitens der Universität vorausging und zudem Material für das Selbststudium zur Verfügung stand. Insofern verweist die Sequenz zunächst auf ein Aufklärungsproblem, mehr aber auf ein Problem der Aufklärbarkeit bzw. der professionellen Neugier und Verantwortung bei den beteiligten Erwachsenen.

Bemerkenswert ist zweitens, dass das Lehrerhandeln ab dem zweiten Teilabschnitt versucht, das entstandene Autoritätsproblem, d.h. konkret: die übergreifende Aufforderung der Schüler, eine Ungleichbehandlung der Praktikantin gegenüber den Schülern zu rechtfertigen, erzieherisch durch Erzeugung von Konformitätsdruck bzw. Einschüchterung zu lösen. Protokoll-immanent gesehen sind die Provokationen der Schüler nicht nur durch offenbar fehlende Aufklärung selbst erzeugt, sondern faktisch auch dadurch, dass die Schüler die benötigten Arbeitsblätter nicht erhalten und stattdessen ein Kommunikationsfeld mit der Praktikantin neben dem Unterricht eröffnet wird. Die Diskreditierungen werden – wie gezeigt – zumindest teilweise durch das Lehrerhandeln gegenüber der Praktikantin evoziert. Sie wird nicht anders als die Schüler als Unmündige behandelt und der Kontrolle der Lehrerin unterstellt. Die Autoritätsproblematik wird wiederum nicht durch Aufklärung und/oder adäquate Sanktionierung bearbeitet, sondern durch sachinadäquate und vertragsbrüchige, ironisch-sarkastische und eigene Ambivalenzen/Ängste rationalisierende Umdeutung. Auch angesichts der milden Sanktionierungen, die den Kern verfehlen (Sm?: „Oh Mann – oh Mann“ – Lw: „Pscht“), die Hinzuziehung weiterer Autoritäten auf Schülerniveau („Nö! Wir werden das deinem Papa zeigen“) und der fehlenden Korrektur des Schülerbeitrags („Das zeigen die bei Studenten und lachen uns aus“) kann bezweifelt werden, dass die Rationalisierung eigener Ambivalenzen/Ängste wirklich erfolgreich ist, und das Autoritätsproblem so wirklich gelöst wird. M.a.W. der Umgang mit der Autoritätsproblematik erzeugt erst genau diese. Den Schülern schwant in ihrem Halbwissen, dass sie an der Nase herumgeführt werden.

Bemerkenswert ist drittens an der gesamten Sequenz hinsichtlich des Lehrer-Praktikanten-Verhältnisses – subsumtionslogisch betrachtet –, dass hier nicht eine Einsozialisation in eine horizontale bzw. eine kollegial-vermittelte Kooperation stattfindet (vgl. Wellendorf 1972, Wernet 2009). Vielmehr ist die Kooperation hierarchisch/vertikal, asymmetrisch und setzt auf Konformismus seitens der Praktikantin. Durch das Lehrerhandeln wird die Praktikantin – indem sie scheinbar gegen die Diskreditierungen der Schüler verteidigt wird – zu dessen Opfer und in der Thematisierung als von der Lehrperson abhängige Gehilfin zur Disziplinierung der Schüler zugleich deren erneutes Opfer (Lw: „Dann zeigst Du sie an?“ SmH: „Jaaa.“). Subalternität und potentielle Opferposition erinnern jenseits aller bisherigen Professionalisierung des Berufs an die Anforderungen an einen Schulmeister, wie sie

in der Württembergischen Schulordnung 1559 formuliert wurden: „Seines Dienstes wegen [soll er] seinen vorgeordneten Superintendenten, Pfarrherrn, Amtmann und Gericht als ein treuer Diener gewärtig [= zu Diensten] und gehorsam sein. [...] Und wenn sich in der Zeit seiner Dienste, [...] Irrungen [Meinungsverschiedenheiten] zwischen ihm und unseren Untertanen oder Zugewanderten zutragen, dann soll er letzteren recht geben und das Recht unseres Fürstentums annehmen und sich begnügen ohne ferneres Appellieren. [...] Und [er soll] immer der Ordination [Ordnung] und dem, was ihm von uns die Superintendenten und Pfarrherrn bescheiden, nachleben und nacheifern“ (zit. nach: Dierrich/Klink 1964, S. 23). Das Ganze ist allerdings nach innen verlegt als Anforderungen an Praktikanten oder (Hilfs-)Lehrer. Es kann mit Blick auf Adornos Tabus über dem Lehrberuf (vgl. Adorno 1997, S. 656ff.) gesagt werden: Es geht historisch nichts verloren.

Im Besonderen ist die vorliegende Interaktion nicht nur nicht kollegial, sondern auch nicht als „asymmetrische Ausbildungsinteraktion“ interpretierbar wie bspw. das Lehrer-Schüler-Verhältnis¹⁰ oder das Meister-Lehrlings-Verhältnis unter erwartbaren Normalitätsbedingungen. Denn das potentiell vorbildhafte Lehrerhandeln bringt sich hier selbst in eine Opferposition, insofern eine ambivalente Haltung gegenüber der Unterrichtsprotokollierung besteht, die durch sachwidrige Rationalisierung bewältigt wird, die eigene Autorität nicht genügt („Wir werden das *Deinem Papa zeigen*“) und nicht gegen Provokationen (z.B. „*Oh Mann – Oh Mann*“) und sachwidrige Tatsachenfeststellungen (z.B. „*Das zeigen die bei Studenten und lachen uns aus*“) angegangen wird. Der Schüler behält das letzte Wort in der Sache.¹¹

Es erhebt sich die in der Einleitung aufgeworfene Frage, inwiefern die Tatsache der Unterrichtsdokumentation im Kontext „forschungsorientierter schulpraktischer Studien“ durch die Praktikantin zu Ausbildungszwecken an der Universität für den Interaktionsverlauf kausal ursächlich ist. Dies kann auf mehreren Ebenen beantwortet werden. Auf der inhaltlichen Ebene zeigt sich, dass die hier vorliegende Art der Disziplinierung ohne das Praktikumssetting nicht möglich wäre. Auf der strukturellen Ebene ist dies jedoch nicht der Fall; denn ein strukturell entsprechender Interaktionsverlauf ist problemlos denkbar, wenn z.B. die Praktikantin als Person zur Zeugin des Unterrichtsverlaufs gegenüber Außenstehenden funktionalisiert würde. Die erste Schülerfrage könnte dann z.B. lauten: „Warum darf die hier nichts tun und wir nicht?“. Im darauf-

10 Anhand der Beurteilungen von ReferendarInnen kann Wernet zeigen: „Die Einsozialisation in den Lehrerberuf erfolgt nicht dadurch, daß die Referendare, wenn auch im Status eines Noviziats, kollegiale Anerkennung erfahren, sondern dadurch, dass sie (wieder) zu Schülern gemacht werden.“ (Wernet 2009, S. 63)

11 Gruschka resümiert empirische Untersuchungen zur Erziehung im Unterricht dahingehend, dass es überraschend sei, „wie stark mögliche Anlässe zur Disziplinierung [...] nicht entsprechend genutzt oder entsprechend beantwortet werden [...] und dass dies „weniger mit mangelndem Mut zur Erziehung, vielmehr mit seiner Erschöpfung“ zu tun habe. Das Besondere im vorliegenden Fall macht aus, dass dies in einer Sequenz geschieht, in der von Unterrichten auf Erziehen umgestellt wurde. Aber auch hier mag das Motiv wirken, „den Unterricht durch die Disziplinierung nicht dominieren zu lassen“. (Gruschka 2013, S. 116)

folgenden Lehrerhandeln wäre dann „schreiben“ durch „hören“ zu ersetzen, „zeigen“ durch „sagen“ etc. Es lassen sich strukturell vergleichbare Szenen aus anderen Protokollen und Analysen der Schul- und Referendariatszeit denken. Es handelt sich zwar um kein häufiges Muster, aber auch nicht um einen Einzelfall (vgl. entsprechende Fälle bei: Gruschka 2013, S. 170; Aßmann 2008, insbes. S. 219ff.). Die Bedingung der Möglichkeit einer solchen Funktionalisierung besteht wesentlich nur in der Anwesenheit einer weiteren Person, die auch ein Schüler sein kann oder auch eines Aufzeichnungsgeräts im Unterricht – egal, was sie/er tut bzw. für welchen Zweck es ist.

Für den Interaktionsverlauf ist nach Datenlage eine Vertrauensproblematik und damit zugleich eine Problematik der Achtung (als Voraussetzung der Geltung von Regeln – bis hin zu solchen des Umgangs mit Nicht-Gleichgestellten) im Sinne Piagets (Piaget 1932/1986, S. 105ff.) generativ.¹² Es besteht wesentlich ein Problem im pädagogischen Arbeitsbündnis bzw. Ausbildungsbündnis zwischen Lehrer/Mentor-Praktikantin-Schülern.

Die Vertrauensproblematik beginnt schon mit den ersten Fragen der Lehrerin an die Praktikantin, die offenbar nicht so leise geflüstert sind, dass sie kein Schüler hören kann. Auch die Problematik der Achtung ist von Beginn an virulent, insofern die Lehrerin den Schülern nicht das benötigte Arbeitsblatt austeilte und sich – die Rolle einer nicht-teilnehmenden Beobachterin nicht achtend – der Praktikantin zuwendet. Die Ambivalenz in der Zuwendung drückt dabei auch potentielle Sorge vor einer Bloßstellung aus, d.h. eines nicht-professionellen Agierens auf Seiten der Praktikantin bzw. der Universität im Umgang mit dem Datenmaterial (dem die Praktikantin später in der Sequenz Nahrung gibt). Die anschließenden Provokationen der Schüler missachten Status und Würde der Praktikantin, aber auch denjenigen der Lehrerin, als „man sich so etwas traut“. „Das, was man sich traut“, wird im Lehrerhandeln als Ungehörigkeit markiert, aber nicht klargestellt, warum denn solche vorliegt. Es drückt sich darin eine Nicht-Achtung der Praktikantin und der Schüler aus, was eine Vertrauensbildung untereinander verhindert. Dies wird dann besonders deutlich, wenn auf die Schülerfrage an die Praktikantin – „Spielen Sie?“ – von Lehrerseite wiederum in Nicht-Achtung des Aufklärungsbedarfs auf Schülerseite die Vertraulichkeit negierende Funktionalisie-

12 Als Geltungsgrund für Regeln unterscheidet Piaget – aus meiner Sicht professionalisierungstheoretisch hoch bedeutsam – Beziehungen einseitiger Achtung (Heteronomie), d.h. vor einzelnen Personen/Gruppen (die Regeln sind hier Zwangsregeln) von Beziehungen gegenseitiger Achtung (Autonomie). Hier sind die Regeln Vernunftregeln und die Achtung besteht vor den Regeln als solchen und ihrer Bedeutung. Sie ermöglichen (diskursive) Zusammenarbeit und werden durch sie zugleich generiert. „Der große Unterschied zwischen Zwang und Zusammenarbeit oder zwischen einseitiger und gegenseitiger Achtung ist, daß die erste schon ausgearbeitete Glaubensformen oder Regeln aufzwingt, die als Gesamtheit angenommen werden müssen, während die zweite nur eine Methode vorschlägt, und zwar die Methode gegenseitiger Kontrolle und Nachprüfung auf intellektuellem, eine Methode der Diskussion und Rechtfertigung auf moralischem Gebiet. [...] zwischen der gegenseitigen Achtung und den Regeln, die sie ermöglichen besteht ein ähnlicher Zirkel wie zwischen dem Organ und seiner Funktion. Da die Zusammenarbeit eine Methode ist, ist es nicht ersichtlich, wie sie sich anders als durch ihre Anwendung selbst konstituieren könnte.“ (Piaget 1986, S. 120ff.)

rung der Praktikantin und ihrer Tätigkeit zu Disziplinierungszwecken beginnt – womit auch die Sache nicht geachtet wird. Die folgende Interaktion bis hin zu dem Sprechakt „*Das zeigen die bei Studenten und lachen uns aus*“ ist lebendiger Ausdruck der Vertrauens- und Achtungsproblematik. Dass diese Äußerung un widersprochen bleibt, ist besonders signifikant, da die Lehrerin zuvor die Verwendung des Protokolls zwar sachinadäquat, aber datenschutzrechtlich legitim, auf die Verwendung im Lehrer-Schüler-Eltern-Verhältnis begrenzt, dies durch den ausbleibenden Einspruch auf obige Äußerung aber letztlich nicht durchhält! – bzw. das Ganze in der Ambiguität belässt.

Pädagogisch-Professionalisierungstheoretisch gesehen – und das heißt normativ – verweist die gesamte Sequenz auf ein Professionalisierungsproblem des pädagogischen Handelns sowohl auf der Beziehungs- als auch auf der Sachebene. Ersteres führt dahin, dass die Lehrerin SmH über eine Art Identitätsfalle vorführt („*Dann machst Du was? Dann zeigst Du sie an?*“). Die Professionalisierungsthematik zeigt sich hier, weil der Fall deutlich macht, dass ohne Achtung und Vertrauen auf Dauer kein Arbeitsbündnis möglich ist, das den normativen Anforderungen einer Erziehung zur Mündigkeit in sozialer Verantwortung – bis hin zur Hilfe zur Selbsthilfe im Übergang von Kindheit zum Erwachsenenstatus – bzw. einer Berufsbildung hin zu einer autonomen pädagogischen Berufspraxis in sozialer Verantwortung genügt. Nicht-Achtung schafft kein Vertrauen und kein Vertrauen schafft Nicht-Achtung (vgl. Habermas 1979, S. 101ff.). Vertrauen basierte hier auf professionellem Umgang mit der Pubertätsproblematik und Verhaltensauffälligkeiten, professioneller Neugier und Sachkenntnis bzgl. des wissenschaftlichen Auftrags für Praktikanten, Aufklärung der Schüler in dieser Sache und professioneller Verschwiegenheit (hier gegenüber Außenstehenden – „Datenschutz“). Entsprechend ist für klassische Professionen die Schweigepflicht und die professionelle Selbstkontrolle als Voraussetzung eines zugleich auf Vertrauen und Berufsförmigkeit basierten asymmetrischen Arbeitsbündnisses zur (Wieder)Herstellung der Autonomie der Lebenspraxis des Klienten/des Patienten konstitutiv (Bohler/Bieback-Diel 2001, S. 46ff.; Oevermann 1996, 2002, 2008). Schweigepflicht und professionelle Selbstkontrolle als Basis vertrauensbasierter Beziehungen ist im Lehrerberuf organisationsstrukturell nur eingeschränkt gegeben. Kontrolliert wird (u.a.) im Instanzenzug durch die Bildungsadministration. Insofern ist das vorliegende Protokoll nicht nur Ausdruck eines nicht-professionellen Habitus, sondern zugleich ein Ausdruck dieser Verhältnisse bzw. einer Form des Umgangs damit. Die Form des Umgangs korrespondiert zudem gesellschaftlich dem um sich greifenden überwachungsstaatlichen Handeln, das so Eingang in das Lehrerhandeln und die schulische Sozialisation findet. Das ist dann eine Erklärung dafür, dass derartige Interaktionen bei Durchsicht von Unterrichtsprotokollen zwar keinen Normalfall, aber auch keinen sehr seltenen Ausnahmefall repräsentieren.¹³

13 Diese Problematik und Ambivalenz ist auch eine der möglichen Erklärungen für das Bestreben einiger Schulen, keine Praktikanten aufnehmen zu müssen oder die Ablehnung von Unterrichtsdokumentationen durch ganze Kollegien. – In der bereits erwähnten Legters-

Für die Durchführung von Schulpraktika verweist der Fall nicht nur auf die Bedeutung von analytischer Nachbereitung in Universitätsseminaren für angehende LehrerInnen, sondern gemahnt zur Vorsicht gegenüber vermeintlicher Kollegialität und zur Erkundung des Lehr- und Ausbildungshabitus in der Mentoren- bzw. Betreuertätigkeit.

Sieht man von der Professionalisierungstheorie ab, dann kann man in Abwandlung von Schleiermachers „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ sagen, dass Schule im vorliegenden Fall für Schüler und Praktikantin (aber letztlich auch für die Lehrerin) eine Aufforderung zur Selbstverteidigung konstituiert.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Tabus über dem Lehrberuf, in: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 10.2., Frankfurt/M. 1997, S. 656-673.
- Abmann, Alex: *Pädagogische Ironie*, Wiesbaden 2008.
- Bauer, Karl-Oswald: Lehrerinteraktion und -kooperation, in: Helsper/Böhme (Hrsg.) 2008, S. 839-856.
- Bohler, Karl Friedrich/Bieback-Diehl, Lieselotte: *Jugendhilfe im ländlichen Sozialraum*, Münster 2001.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt/M. 1996.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich: Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln, in: Helsper/Böhme (Hrsg.) 2008, S. 857-875.
- Dietrich, Theo/Klink, Job-Günter: *Zur Geschichte der Volksschule*, Bd. 1: *Volksschulordnungen 16. bis 18. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn 1964.
- Etzioni, Amitai: *Soziologie der Organisation*, München 1971.
- Gill, Bernhard: *Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer*, Wiesbaden 2005.
- Gruschka, Andreas/Allert, Tilman u.a.: *Arbeitsprogramm für das forschungsbezogene Schulpraktikum und Anforderungen an den Praktikumsbericht*, Frankfurt/M. 2004, unveröffentlichtes Manuskript.
- Gruschka, Andreas: *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*, Opladen et al. 2013.
- Habermas, Jürgen: *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*, in: Ders./Luhmann, Niklas: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Frankfurt/M. 1979.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*, Wiesbaden 2008.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Combe, Arno: *Lehrerbildung*, in: Helsper/Böhme (Hrsg.) 2008, S. 877-901.
- Lange, Elmar: *Soziologie des Erziehungswesens*, 2. Aufl., Wiesbaden 2005.
- Oevermann, Ulrich u.a.: *Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*, in: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart 1979, S. 352-434.
- Oevermann, Ulrich: *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*, in: Combe/Helsper 1996, S. 70-182.

Studie wird als Barriere für Kooperation festgehalten, dass bei Lehrern die Gewohnheit bestehe, „die eigene Arbeit weiterhin als einen ‚privaten‘ Bereich“ zu betrachten (Bauer 2008, S. 847). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch weitere Studien (vgl. Bauer 2008).

- Oevermann, Ulrich: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: Kraul, Margret (Hrsg.): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn 2002, S. 19-63.
- Oevermann, Ulrich: Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule, in: Helsper/Böhme (Hrsg.) 2008, S. 55-77.
- Ohlhaver, Frank: Die strukturanalytische objektive Hermeneutik als Beitrag zur empirischen Lehrplanforschung, in: Künzli/Hopmann (Hrsg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird – Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Zürich 1998, S. 169-187.
- Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas (Hrsg.): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung, Opladen 1999.
- Ohlhaver, Frank: Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt“. Typische Praxen von Lehramtsstudierenden in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik, in: Pädagogische Korrespondenz, 39, 2009, S. 21-45, www.pedocs.de/volltexte/2012/5729/
- Ohlhaver, Frank: Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung, in: Sozialer Sinn, 2, 2011, S. 279-303.
- Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde (1932), München 1986.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Professionalität im Lehrerberuf, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., 4, 2006, S. 580-597.
- Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, Opladen 2000.
- Wernet, Andreas: Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen, in: Pädagogische Korrespondenz, 39, 2009, S. 46-63, www.pedocs.de/volltexte/2012/5730/